

O QUE PENSAM OS DIRETORES SOBRE AS CAPACIDADES DE GESTÃO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO? UMA ANÁLISE DOS ESTADOS DO ESPÍRITO SANTO E DO PIAUÍ

¿LO QUE PIENSAN LOS DIRECTORES SOBRE LAS CAPACIDADES DE LA GESTIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN? UN ANÁLISIS DE LOS ESTADOS DE ESPÍRITO SANTO Y PIAUÍ

WHAT DIRECTORS THINK ABOUT THE CAPABILITIES OF MANAGEMENT OF EDUCATION DEPARTMENTS? AN ANALYSIS OF THE STATES OF ESPÍRITO SANTO AND PIAUÍ



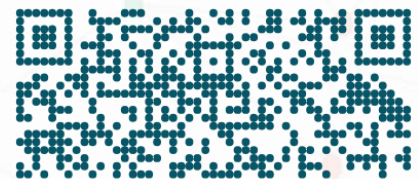
Breyner Ricardo de OLIVEIRA¹
e-mail: oliveira.breyner@gmail.com



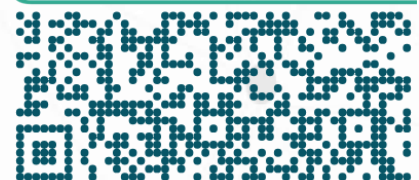
Maria Michelle Fernandes ALVES²
e-mail: michelle190877@gmail.com

Como referenciar este artigo:

OLIVEIRA, B. R. de; ALVES, M. M. F. O que pensam os diretores sobre as capacidades de gestão das Secretarias de Educação? Uma análise dos estados do Espírito Santo e do Piauí. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 17, n. esp. 1, e023016, 2024. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.1.1310>



@mbienteeducação



| Submetido em: 20/12/2023
| Revisões requeridas em: 27/03/2024
| Aprovado em: 04/04/2024
| Publicado em: 17/05/2024



ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

Editores: Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito
Prof. Dr. Alexsandro do Nascimento Santos
Prof. Dr. Ecleide Cunico Furlanetto
Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana – MG – Brasil. Docente do Departamento de Gestão Pública e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE).

² Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana – MG – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE).

RESUMO: O artigo analisa as percepções dos diretores sobre as capacidades de gestão das Secretarias de Educação dos estados do Espírito Santo (ES) e do Piauí (PI). Os dados provêm de um questionário (*survey*) aplicado a 70 diretores do ES e 69 diretores do PI. Para a análise, utilizamos as dimensões técnico-administrativa e político-relacional propostas por Pires e Gomide (2016). Ao analisarmos o conjunto dos dados nos dois estados, para essas duas dimensões, percebemos que as duas Secretarias atuam e têm contribuído para a formação de capacidades de gestão. Entretanto, os dados sugerem que essa atuação é centralizada, vertical e de cima para baixo. Os mecanismos de gestão e de monitoramento vertical de baixo para cima, fruto das interações entre os diretores e as Secretarias, parecem mais incipientes, pontuais e intermitentes. Para que a atuação do diretor ocorra de forma efetiva, as Secretarias de Educação devem promover condições necessárias para a seleção e formação dos diretores, além da realização do monitoramento e acompanhamento às escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Capacidades Estatais. Capacidades de Gestão. Secretarias Estaduais de Educação. Responsabilização e Responsividade. Diretor.

RESUMEN: *El artículo analiza las percepciones de los directivos sobre las capacidades de gestión de los Departamentos de Educación de los estados de Espírito Santo (ES) y Piauí (PI). Los datos provienen de un cuestionario aplicado a 70 directores de ES y 69 directores de PI. Para el análisis se utilizó las dimensiones técnico-administrativa y político-relacional propuestas por Pires y Gomide (2016). Cuando analizamos el conjunto de datos en los dos estados, para estas dos dimensiones, nos damos cuenta de que las dos Secretarías operan y han contribuido a la formación de capacidades de gestión. Sin embargo, los datos sugieren que esta acción es centralizada, vertical y de arriba hacia abajo. Los mecanismos verticales de gestión y seguimiento ascendentes, resultantes de las interacciones entre directores y secretarías, parecen más incipientes, puntuales e intermitentes. Para que la labor del director se desarrolle de manera efectiva, los Departamentos de Educación deben promover las condiciones necesarias para la selección y capacitación de los directores, además del seguimiento y seguimiento de las escuelas.*

PALABRAS CLAVE: *Capacidades del Estado. Capacidades de gestión. Departamentos estatales de educación. Responsabilidad y Responsabilidad. Director.*

ABSTRACT: *The article analyzes the directors' perceptions of the management capabilities of the Education Departments in the states of Espírito Santo (ES) and Piauí (PI). The data comes from a questionnaire applied to 70 ES directors and 69 PI directors. For the analysis, we used the technical-administrative and political-relational dimensions proposed by Pires and Gomide (2016). When we analyze the data set in the two states, for these two dimensions, we realize that the two Secretariats operate and have contributed to the formation of management capabilities. However, the data suggests that this action is centralized, vertical, and top-down. The bottom-up vertical management and monitoring mechanisms, resulting from interactions between directors and Secretariats, seem more incipient, punctual, and intermittent. For the director's work to occur effectively, the Education Departments must promote the necessary conditions for the selection and training of directors, in addition to monitoring and monitoring schools.*

KEYWORDS: *State Capabilities. Management Capabilities. State Departments of Education. Responsibility and Responsibility. Director.*

Introdução

A partir da literatura sobre capacidades estatais (CE), o artigo analisa as percepções dos diretores sobre as capacidades de gestão das Secretarias de Educação dos estados do Espírito Santo (ES) e do Piauí (PI). O estudo parte da premissa de que as escolas públicas não são instâncias independentes e individualmente responsáveis pela gestão dos processos administrativos e pedagógicos e pelo desempenho de suas equipes e de seus alunos. Conforme Oliveira e Daroit (2020), assumimos que Secretarias e escolas são atores institucionais em rede, uma rede multinível.

Nesse sentido, a partir do que pensam os diretores escolares (atores que, pela função exercida, são capazes de posicionar-se sobre os vetores de causalção), o artigo pretende analisar como as Secretarias têm coordenado essa rede multinível, que capacidades de gestão têm sido criadas, que dinâmicas orientam tais capacidades e como esses vetores se orientam em relação ao cotidiano das escolas. Com base nos dados, interessa-nos discutir como as capacidades de gestão dessas Redes se relacionam com as dinâmicas de responsabilização e responsividade que conformam e orientam essas Redes.

Cardoso e Marengo (2019), Souza e Fontanelli (2020), Gomide, Machado e Albuquerque (2021) afirmam que as CE se referem às habilidades, recursos e competências administrativas, políticas, técnicas e relacionais que os governos subnacionais possuem para produzirem políticas públicas, ou seja, para formular, implementar, monitorar e avaliar. Dizem respeito, portanto, a um conjunto de competências e recursos necessários para que os estados possam desempenhar suas funções políticas.

Segundo Pires e Gomide (2016), as capacidades podem ser desdobradas em duas dimensões analíticas: (1) técnico-administrativa e (2) político-relacional. A primeira está relacionada ao funcionamento de burocracias qualificadas e profissionalizadas, dotadas dos recursos organizacionais, financeiros e tecnológicos necessários para conduzir as ações de governo de forma coordenada. Está associada às noções de eficiência e eficácia. A segunda, por sua vez, engloba a capacidade da burocracia de interlocução, mobilização e negociação com múltiplos atores de forma articulada nos processos de políticas, visando à construção de consensos mínimos e coalizões de suporte aos planos, programas e projetos governamentais.

Para o caso das duas Secretarias (ES/PI), a capacidade de gestão deriva destas duas dimensões e diz respeito ao ato de gerir recursos e pessoas por meio do planejamento e do monitoramento/acompanhamento de processos administrativos e de ensino-aprendizagem. Assim, entendemos que a capacidade de gestão tem relação direta com o debate sobre

accountability das Secretarias de Educação e das escolas porque a dinâmica de atuação destes dois atores institucionais deve ser considerada de maneira articulada e integrada: exatamente porque as Secretarias incidem sobre as escolas, as escolas também atuam sobre as Secretarias, conformando vetores de causação e interação interdependentes. Secretarias e escolas são, portanto, responsivos, estão vinculados um ao outro nos processos de gestão dos recursos orçamentários, administrativos, pedagógicos e humanos, no atingimento de resultados e na avaliação da aprendizagem e do desempenho de professores e alunos.

No plano local, o diretor, juntamente com sua equipe de gestão, é o burocrata que, institucionalmente, é conectado por esses dois universos: o da Secretaria e o da escola. Esses atores, associados aos profissionais que atuam em suas escolas, são responsáveis pelos processos e pelo cotidiano desses espaços. Com suas equipes de gestão, também são os que se relacionam diretamente com as Secretarias e com os burocratas que atuam nesse nível. Essa dinâmica configura uma rede multinível de atuação e interação que, ao fim e ao cabo, reflete o *ethos* da Rede, Secretaria e Escolas.

No artigo, analisamos essas capacidades sob duas perspectivas: (i) capacidades de gestão construídas pelos diretores por meio da realização de suas atividades cotidianas na escola e (ii) capacidades de gestão que são fornecidas/fomentadas pela Secretaria para os diretores exercerem suas funções gerenciais e administrativas. Para a análise dos dados, utilizamos como referência as dimensões técnico-administrativa e político-relacional propostas por Pires e Gomide (2016). A partir delas, foram criadas categorias de análise (subdimensões) objetivando analisar a atuação da Secretaria a partir das percepções dos diretores.

Além da introdução e das considerações finais, o artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, discutimos os conceitos de capacidades estatais e suas conexões com as capacidades de gestão das Secretarias de Educação. Na segunda, apresentamos a metodologia adotada. Na terceira e quarta, analisamos as dimensões técnico-administrativa e político-relacional, respectivamente.

Capacidades estatais (CE): conexões com as capacidades de gestão da Secretaria de Educação

Souza e Fontanelli (2020) afirmam que as CE são um termo abrangente e multidimensional. Os autores ressaltam que as capacidades podem ser extrativas, coercitivas, administrativas, de direção e de legitimação do estado. Neste artigo, para o entendimento deste conceito, articulamos as formulações de Pires e Gomide (2016), Cardoso e Marengo (2019), Souza e Fontanelli (2020), Gomide, Machado e Albuquerque (2021), Abrucio e Segatto (2021), Segatto, Euclides e Abrucio (2021) e Abrucio e Viegas (2022).

Entendemos que as CE são as características e as condições que os estados têm para produzirem políticas públicas, ou seja, formular, implementar, monitorar e avaliar. Dizem respeito a um conjunto de competências e de recursos necessários para que os estados possam desempenhar suas funções políticas.

Pires e Gomide (2016) decompuseram esse conceito em duas dimensões: técnico-administrativa e político-relacional. Segundo os autores, essa “calibração” foi necessária uma vez que pesquisas contemporâneas sobre CE começaram a associar esse conceito à noção de governança. Essa literatura leva em consideração o crescente distanciamento de arranjos centrados exclusivamente nas estruturas hierárquicas do estado para arranjos mais descentralizados, envolvendo a participação de múltiplos atores. Logo, conforme Pires e Gomide (2016), para analisar as CE, é importante considerar não apenas aspectos ligados a uma burocracia estatal competente, mas, também, dimensões derivadas da inclusão e interação entre múltiplos atores nos processos de políticas públicas.

A dimensão técnico-administrativa diz respeito à existência e funcionamento de burocracias competentes e profissionalizadas, dotadas dos recursos organizacionais, financeiros e tecnológicos necessários para conduzir as ações de governo de forma coordenada, estando associada às noções de eficiência e eficácia. Inclui a profissionalização da burocracia, considerando-se sua capacitação e recursos humanos, financeiros e tecnológicos adequados e disponíveis, instrumentos de coordenação intra e intergovernamentais e estratégias de monitoramento e avaliação. Grin, Demarco e Abrucio (2021) afirmam que, tanto uma burocracia profissional e qualificada, quanto a organização efetiva do governo, são essenciais para a implementação das políticas.

Há pesquisas que analisam as CE e dialogam com esta dimensão. Marengo e Strohschoen (2018) afirmaram que quando os servidores públicos são estatutários, com formação superior, estão mais próximos a um perfil de burocracia ligada à autonomia e ao

desempenho técnico. A profissionalização das burocracias está pautada em alguns traços, tais como o ingresso no serviço público e a estabilidade no cargo.

Cardoso e Marenco (2019) afirmaram que a capacitação e o tipo de vínculo dos servidores públicos são importantes para o bom desempenho e resultado da administração pública, sobretudo, se o vínculo for estatutário. A maneira como o servidor é selecionado para ingressar na gestão pública é um diferencial dos resultados a serem por ele alcançados, o que traz a construção de uma burocracia eficaz e efetiva.

Ao analisarem as CE por meio da dimensão técnico-administrativa das Secretarias de Educação, os estudos de Abrucio e Segatto (2021), Segatto, Euclides e Abrucio (2021) e Abrucio e Viegas (2022) ganham centralidade. Nestes estudos, apesar de focarem nas Secretarias Municipais de Educação, apresentam evidências relevantes para o entendimento da dinâmica das Secretarias, objetivo deste artigo.

Os autores evidenciaram que a qualidade da burocracia é associada à formação acadêmica, correspondente ao nível superior completo e de especialização. Além disso, observaram uma maior variação em relação aos instrumentos de planejamento e de gestão e revelaram que há uma ausência de carreiras específicas nas Secretarias, sendo a maioria delas ocupada por diretores e professores oriundos das escolas, que nem sempre apresentam o conhecimento gerencial necessário e geralmente mudam de posição a cada troca de governo. Também enfatizaram que ainda há uma falta de autonomia administrativa das Secretarias, uma descontinuidade dos secretários de educação, além de fragilidades nas carreiras da burocracia.

A dimensão político-relacional está associada à capacidade de interlocução, mobilização e negociação da burocracia e seus agentes com outros atores. Para Pires e Gomide (2016), esta dimensão está associada às habilidades e procedimentos de inclusão dos múltiplos atores de forma articulada nos processos de políticas, visando à construção de consensos mínimos e coalizões de suporte aos planos, programas e projetos governamentais. Segatto, Euclides e Abrucio (2021) afirmam que, nesta dimensão, estão incluídos os mecanismos de interação das burocracias com atores do sistema político, os canais institucionalizados nos processos decisórios e a articulação com os órgãos de controle interno e externo.

Abrucio e Segatto (2021), Segatto, Euclides e Abrucio (2021) e Abrucio e Viegas (2022) enfatizaram, sobre essa dimensão, que os instrumentos de participação social precisam ainda avançar, principalmente, na relação entre Secretaria-escolas-comunidade/famílias, através de ações que fortaleçam, por exemplo, os conselhos escolares. Revelaram também que

a mobilização de atores externos à Secretaria é quase incipiente e enfatizaram a importância da relação da Secretaria com as escolas.

Sobre a relação Secretaria-escolas, afirmamos que são atores institucionais importantes e responsáveis pelos processos de gestão em Rede. Segundo Abrucio e Segatto (2021), Segatto, Euclides e Abrucio (2021) e Abrucio e Viegas (2022), se há um conjunto de atividades e rotinas que dependem da escola, dos profissionais, dos alunos e da comunidade escolar, há outras que requerem a ação, coordenação, monitoramento e indução das Secretarias de Educação. Koslinski, Cunha e Andrade (2014) afirmam que as Secretarias são responsáveis pela gestão de sua Rede: são atores institucionais estratégicos nos processos de gestão e coordenação dos profissionais das escolas, dos processos pedagógicos e dos índices de desempenho escolar.

Segundo Brooke (2006), as políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas, consideraram os diretores e outros membros da equipe escolar como responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. O diretor, neste contexto, atua como indutor das transformações na escola. Segundo Abrucio (2010), há quatro competências que são alinhadas ao diretor: (i) conhecimentos específicos em relação à educação; (ii) relacionamento interpessoal com a comunidade escolar, de uma maneira especial com os professores e com os alunos; (iii) capacidade de ganhar confiança e de atrair a comunidade externa, principalmente a família; (iv) e as habilidades de gestão.

No entanto, conforme Brooke (2006), a escola não pode ser unicamente responsabilizada por seus resultados se as Secretarias de Educação não assegurarem condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Essa discussão tem relação direta com as capacidades de gestão, ou seja, de administrar e de gerir a Rede de Ensino a partir das suas capacidades administrativas, técnicas, políticas e relacionais.

Metodologia

Os dados do artigo são provenientes da pesquisa Práticas de Gestão, Liderança Educativa e Qualidade da Educação (PGLEQE) em escolas do Ensino Médio no Brasil promovida pelo Instituto Unibanco (IU) e em parceria com pesquisadores de diferentes universidades brasileiras³. Um dos instrumentos utilizado na pesquisa foi um questionário (*survey*) aplicado a 70 diretores da Rede Estadual do ES e 69 diretores da Rede do PI.

O questionário continha 52 questões subdivididas em três temáticas: (i) Práticas de Gestão e Liderança da Escola (questões 2 a 20); (ii) Características da Escola (questões 21 a 25); e (iii) Você nesta escola e suas características pessoais (questões 26 a 52). Tendo como referência a literatura sobre CE, analisamos cada questão e, do total, selecionamos 18 que abordavam dimensões associadas às capacidades.

Nesse artigo, a análise dos dados se deu a partir de duas dimensões: técnico-administrativa e político-relacional. Essas dimensões estão ancoradas nos estudos de Pires e Gomide (2016), Marengo e Strohschoen (2018), Cardoso e Marengo (2019), Abrucio e Segatto (2021), Segatto, Euclides e Abrucio (2021) e Abrucio e Viegas (2022). A primeira foi desdobrada em quatro categorias (subdimensões): (i) Atuação da Secretaria: recursos, estratégias e diretrizes para a gestão das escolas; (ii) Atuação da Secretaria: o monitoramento e a avaliação da gestão das escolas; (iii) Atuação da Secretaria: capacitação e qualificação dos diretores; e (iv) Atuação da Secretaria: carreiras, incentivos e oportunidades profissionais. A segunda foi composta por três categorias (subdimensões): (i) Atuação da Secretaria: autonomia e motivação para a gestão da escola; (ii) Relação Escola/Secretaria: apoio e disponibilidade da Secretaria; e (iii) Interação Secretaria/Atores Externos.

O Quadro 1 apresenta as dimensões, as expressões-chave relacionadas a cada uma delas, as categorias correspondentes e as questões do roteiro que foram utilizadas:

³ Para informações mais detalhadas sobre a Pesquisa, consultar Oliveira et al. (2024) no artigo de abertura deste dossiê "Dossiê: Práticas de Gestão, Liderança Educativa e Qualidade da Educação em Escolas de Ensino Médio no Brasil" publicado neste número.

Quadro 1 – Dimensões, expressões-chave, categorias e questões do roteiro dos diretores

| Dimensão Técnico-administrativa | | |
|--|--|---|
| Expressões-chave | Categorias | Questões roteiro diretor |
| <p>existência e funcionamento de burocracias competentes e profissionalizadas (Pires; Gomide, 2016)</p> <p>eficiência e eficácia (Pires; Gomide, 2016)</p> <p>funcionamento de mecanismos de coordenação intragovernamental (Pires; Gomide, 2016)</p> <p>formulação e implementação de políticas públicas através de uma burocracia profissionalizada (Souza; Fontanelli, 2020).</p> <p>corpo de profissionais técnico e especializado nas organizações e nas políticas públicas (Abrucio; Segatto, 2021)</p> <p>profissionalização da burocracia: capacitação e recursos (Segatto; Euclides; Abrucio, 2021)</p> <p>recursos humanos, financeiros e tecnológicos adequados e disponíveis (Segatto; Euclides; Abrucio, 2021)</p> <p>monitoramento e avaliação das ações (Segatto; Euclides; Abrucio, 2021)</p> <p>natureza mais organizacional, gerencial e administrativa da burocracia (Grin; Demarco; Abrucio, 2021)</p> <p>estrutura organizacional e profissional da burocracia (Abrucio; Viegas, 2022)</p> <p>Governança e processos deliberativos</p> | <p>Atuação da Secretaria: recursos, estratégias e diretrizes para a gestão das escolas</p> | <p><u>Questão 4</u> (Alternativas: 20 e 21); <u>Questão 20</u> (Alternativa: 7); <u>Questão 21</u> (Alternativas: 2 e 3); <u>Questão 33</u> (Alternativas: 7, 11 e 12); <u>Questão 47</u> (Alternativas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7)</p> |
| | <p>Atuação da Secretaria: o monitoramento e a avaliação da gestão das escolas</p> | <p><u>Questão 7</u> (Alternativas: 11 e 12); <u>Questão 33</u> (Alternativas: 6, 8, 9 e 14)</p> |
| | <p>Atuação da Secretaria: capacitação e qualificação dos diretores</p> | <p><u>Questão 33</u> (Alternativas: 2 e 3); <u>Questão 42</u> (Alternativa: 5)</p> |
| | <p>Atuação da Secretaria: carreiras, incentivos e oportunidades profissionais</p> | <p><u>Questão 29</u> (Alternativas: 3, 4, 8, e 11); <u>Questão 46</u> (Alternativas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13)</p> |
| Dimensão Político-relacional | | |
| Expressões-chave | Categorias | Questões roteiro diretor |
| <p>profissionalização da burocracia: autonomia (Segatto; Euclides; Abrucio, 2021)</p> <p>habilidades e procedimentos de inclusão dos múltiplos atores (sociais, econômicos e políticos) (Pires; Gomide, 2016)</p> <p>legitimidade, aprendizagem e inovação nas ações dos governos (Pires; Gomide, 2016)</p> <p>relações com atores não estatais e a sociedade em geral (Abrucio; Segatto, 2021)</p> <p>capacidade da burocracia de interlocução e negociação com outros atores (Segatto; Euclides; Abrucio, 2021)</p> | <p>Atuação da Secretaria: autonomia e motivação para a gestão da escola</p> | <p><u>Questão 14</u> (Alternativas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7); <u>Questão 15</u> (Alternativas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8); <u>Questão 27</u> (Alternativas: 5 e 6); <u>Questão 33</u> (Alternativa: 1)</p> |
| | <p>Relação Escola/Secretaria: apoio e disponibilidade da Secretaria</p> | <p><u>Questões 2 e 3</u> (Alternativa: 4); <u>Questão 7</u> (Alternativa 10); <u>Questão 16</u> [16.1 1ª opção/16.2 2ª opção] (Alternativas: 3, 8 e 10); <u>Questão 23</u> (Alternativas: 8 e 9); <u>Questão 31</u> (Alternativas: 6 e 7); <u>Questão 32</u> (Alternativas: 6 e 7); <u>Questão 33</u> (Alternativas: 4, 5 e 10)</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>mecanismos de interação das burocracias do Executivo com atores do sistema político-representativo (Segatto; Euclides; Abrucio, 2021)</p> <p>canais institucionalizados nos processos decisórios (Segatto; Euclides; Abrucio, 2021)</p> <p>articulação com os órgãos de controle interno e externo (Segatto; Euclides; Abrucio, 2021)</p> <p>competências de articulação política e social (Abrucio; Viegas, 2022)</p> | <p>Interação Secretaria/Atores Externos</p> | <p>Questões 2 e 3 (Alternativa: 12); <u>Questão 16</u> [16.1 1ª opção/16.2 2ª opção] (Alternativa: 5); <u>Questão 31</u> (Alternativas: 1, 2, 3, 4 e 5); <u>Questão 32</u> (Alternativas: 1, 2, 3, 4 e 5); <u>Questão 33</u> (Alternativa: 13)</p> |
|---|---|--|

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Apesar de o questionário dos diretores não ter sido criado com a intenção de analisar as CE das Secretarias, as questões selecionadas fornecem aproximações que permitem construir conexões relevantes nessa direção. Tais conexões serão apresentadas nas próximas seções.

Capacidades Estatais e de Gestão: Dimensão técnico-administrativa

Atuação da Secretaria: recursos, estratégias e diretrizes para a gestão das escolas

Neste subtópico, analisamos questões que oferecem elementos ligados aos recursos, estratégias e diretrizes da Secretaria para respaldar as ações dos diretores e, conseqüentemente, a gestão das escolas. Uma das questões selecionadas diz respeito às três principais preocupações que os diretores têm em relação à escola, para além dos desafios advindos da pandemia e considerando as características dos estudantes.

Os diretores do ES apontaram as seguintes preocupações: aumento do número de alunos com problemas emocionais (18,6%), desinteresse e desmobilização dos estudantes em relação aos estudos (13,3%) e absenteísmo/excesso de faltas dos estudantes (12,4%). Os diretores do PI, por sua vez, apontaram os seguintes aspectos: abandono dos estudantes (15,2%), aumento do número de alunos com problemas emocionais (14,8%) e resultados acadêmicos da minha escola (Prova Brasil ou outras) (9,5%). Sobre estes dados, notamos que, em ambos os estados, houve preocupação com os problemas emocionais dos alunos. Este aspecto pode ser justificado pelo fato de a coleta de dados ter acontecido em um contexto pós-pandêmico.

Os dados também evidenciaram que os diretores não mostraram preocupações significativas com a falta de apoio da Secretaria de Educação (ES: 0,0%; PI: 0,0%) e tampouco com a falta de recursos humanos e materiais para a gestão escolar (ES: 0,5%; PI: 2,4%). Sobre estas informações, cabe indagar: esta não preocupação deve-se ao fato de os diretores terem

esse apoio e recursos da Secretaria para exercerem suas funções? São dados a eles, por meio das ações da Secretaria, possibilidades de construir capacidades/habilidades para gerirem a escola?

Consideramos que as preocupações apontadas pelos diretores são legítimas e dizem respeito às atribuições do seu cargo. Oliveira e Paes de Carvalho (2018) afirmam que os diretores desempenham um papel importante na organização do trabalho escolar, liderando e coordenando o cotidiano da escola. Conforme as autoras, sua capacidade de gestão ao mobilizar os demais profissionais da escola em direção a um ensino-aprendizagem mais eficaz, por meio da articulação, do planejamento, da organização e do acompanhamento/avaliação influenciam indiretamente o desempenho escolar dos alunos.

Além disso, Oliveira e Giordano (2018) pontuam que, enquanto funcionário público (burocrata), o diretor ocupa sua posição investido pelo poder que o nomeou, sendo o representante do Estado. No entanto, ele também é representante dos profissionais da escola e da comunidade escolar. Logo, essa múltipla representação remete ao caráter político do diretor, conferindo centralidade à sua atuação.

No entanto, surge o questionamento sobre se os diretores compreendem que, para lidar com as preocupações identificadas, necessitam de habilidades de gestão proporcionadas pela Secretaria. Entende-se que esse órgão, como um ator institucional crucial na implementação das políticas educacionais, deve fornecer recursos e ferramentas para que os diretores desenvolvam suas habilidades de gestão.

Ao serem perguntados sobre o que levam em consideração para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores, em ambos os estados os diretores apontaram as mesmas estratégias como sendo as mais significativas: discutem o desempenho do professor com a equipe de gestão (ES: 31,4%; PI: 26,9%) e analisam os resultados dos alunos (ES: 27,0%; PI: 29,9%). Notamos que, em ambos os estados, não foram encontradas respostas relevantes em relação a considerarem as ponderações feitas pelos órgãos superiores de gestão para avaliar o trabalho do professor (ES: 0,7%; PI: 0,7%).

De acordo com Koslinski, Cunha e Andrade (2014), os diretores sentem-se responsáveis pelas práticas dos professores e acreditam que podem, através de suas ações, cobrar resultados, avaliar o desempenho docente e as estratégias para aumentar o desempenho dos alunos. Neste cenário, os dados mostraram que os diretores acreditam que têm capacidades para avaliar o trabalho do professor ao discutirem com a equipe escolar e ao analisarem os resultados dos alunos, no nível das escolas.

O questionamento a ser feito é: e a responsividade/responsabilidade da Secretaria? Este ator contribui para que o diretor construa as suas capacidades para avaliar o trabalho do professor? Há um setor na Secretaria que desempenha essa função de monitoramento e avaliação do trabalho do professor, produzindo diretrizes para a Rede Estadual? Se há esse setor, como os diretores avaliam a sua atuação nas escolas? E a Secretaria, como constrói as suas capacidades de gestão?

Indagados se a escola enfrenta problemas em relação à alta rotatividade do corpo docente e com a falta de professores para algumas disciplinas ou séries/anos, os dados revelaram, como mostrado na Tabela 1, que os diretores dos dois estados não enfrentam problemas com essas questões ao responderem mais significativamente as opções raramente e algumas vezes. Porém, é importante considerar que, no estado do PI, os diretores assinalaram que, muitas vezes, enfrentam problemas com a alta rotatividade do corpo docente (24,3%), considerado um valor significativo em relação aos demais dados encontrados.

Tabela 1 – Insuficiência docente

| Questão 21 | Espírito Santo | | | | Piauí | | | |
|--|----------------|--------------|-------|------|--------------|--------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Alta rotatividade do corpo docente | 32,9% | 47,1% | 12,9% | 7,1% | 30% | 38,6% | 24,3% | 7,1% |
| 3. Falta/inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries/anos | 55,7% | 40,0% | 4,3% | 0% | 37,1% | 37,1% | 14,3% | 11,4% |

Escala: (1) Raramente; (2) Algumas vezes; (3) Muitas vezes; (4) Frequentemente.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Ainda sobre os recursos, estratégias e diretrizes da Secretaria para respaldar as ações dos diretores, destacamos no questionário as perguntas relacionadas à Diretoria Regional de Ensino (DRE)⁴. No ES, compete a DRE: (i) planejar, coordenar, supervisionar, inspecionar, orientar e acompanhar o funcionamento das escolas de sua área de jurisdição nos aspectos físicos, administrativos, pedagógicos e legais; (ii) acompanhar e orientar os programas, projetos e atividades integrantes da política estadual de educação na sua área de abrangência; (iii) diagnosticar necessidades, propor e executar intervenções na Rede escolar estadual; e (iv) outras atividades correlatas. Assim, este setor diz respeito à atuação da Secretaria de maneira descentralizada. No PI, a DRE é um setor que apoia a gestão da Rede Estadual, de forma descentralizada, apoiando na lotação de professores, na gestão pedagógica e financeira.

⁴ No ES, a nomenclatura atual para a DRE é Superintendência Regional de Educação (SRE). No PI, corresponde às Gerências Regionais de Ensino (GRE). Em ambos os estados, estes setores estão inseridos no organograma das Secretarias.

Notamos, pelos dados, que os diretores de ambos os estados concordaram que este setor define objetivos educacionais, têm garantido o apoio técnico que as escolas necessitam para melhorar o ensino-aprendizagem, além de garantir que as escolas possuam condições físicas e equipamentos para funcionarem adequadamente, como disposto na Tabela 2. Destacamos, no entanto, que o nível de concordância total foi mais explícito no estado do ES. No estado do PI, apesar de ser elevada a porcentagem das respostas, a concordância foi mais parcial.

Tabela 2 – Percepção do diretor sobre a DRE: definição de objetivos, apoio técnico e garantia das condições físicas e equipamentos

| Questão 33 | Espírito Santo | | | | Piauí | | | |
|---|----------------|------|-------|--------------|-------|-------|--------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Define objetivos educacionais claros para esta escola. | 0% | 2,9% | 24,3% | 72,9% | 4,3% | 14,3% | 42,9% | 38,6% |
| 11. Tem garantido que esta escola tenha o apoio técnico de que necessita para melhorar o seu ensino-aprendizagem. | 0% | 0% | 31,4% | 68,6% | 4,3% | 10% | 52,9% | 32,9% |
| 12. Garantiu que esta escola possuísse condições físicas e de equipamentos para funcionar adequadamente. | 0% | 2,9% | 40,0% | 57,1% | 8,6% | 14,3% | 52,9% | 24,3% |

Escala: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Concordo em parte; (4) Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Marenco (2017) e Cardoso e Marenco (2019) pontuam que a maneira como o servidor é selecionado para ingressar na gestão pública é um diferencial dos resultados a serem por ele alcançados, o que traz a construção de uma burocracia eficaz e efetiva. No caso para a escolha do cargo de diretor, Oliveira e Paes de Carvalho (2018) e Oliveira e Giordano (2018) afirmam que há diferentes estratégias adotadas pelas Redes de Ensino para atribuir a função de diretor escolar, com diferentes consequências para o trabalho e dinâmica escolares. Pereda, Lucchesi, Mendes e Bresolin (2019) afirmam que quando há processos mais técnicos e democráticos de escolha do diretor, há uma maior probabilidade de selecionar diretores mais qualificados em termos de liderança e habilidades gerenciais.

Os dados revelaram que, em ambos os estados, a escolha para o cargo de diretor ocorre por meio de um processo seletivo simplificado. Tal resposta foi mais significativa no estado do ES (75,7%). No PI, apesar deste critério aparecer nas respostas dos diretores (48,6%), também foi mencionado, de modo relevante, a indicação técnica, ou política por parte da Secretaria de Educação ou outro órgão (25,7%).

Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação informam que, no ES, o processo seletivo para o cargo de diretor tem por objetivo selecionar, por meio de critérios de competência técnica, professores e pedagogos efetivos da Rede estadual de ensino para exercer essa função. O processo seletivo vigente para diretores escolares foi instituído pela Portaria n.º 197-R, de 1º de setembro de 2022, que “institui os procedimentos para seleção de servidor efetivo do magistério público estadual, para exercer a função de Diretor Escolar da Rede pública estadual”.

Assim, de acordo com a referida portaria, para participar do processo seletivo, o servidor deverá apresentar os seguintes critérios: não apresentar no Cadastro de Pessoa Física (CPF) qualquer impedimento para a movimentação bancária; não estar respondendo a Processo Administrativo Disciplinar (PAD) na Corregedoria da Secretaria; ter disponibilidade para atender aos turnos em funcionamento na unidade escolar; não incorrer em nenhuma das hipóteses de inelegibilidade previstas na legislação vigente; não possuir parentes até 3º grau civil, nem cônjuge, em exercício na escola; ser servidor efetivo no quadro do magistério público estadual do ES e estar em exercício; ter a habilitação mínima exigida para o maior grau de ensino oferecido pela unidade escolar; e integrar lista de cadastramento prévio de profissionais para admissão na função de diretor escolar. O processo de seleção é realizado quando da vacância da função, seja a pedido do servidor, por aposentadoria ou por decisão da Superintendência Regional de Educação (SER), mediante exposição de motivos e considerando os procedimentos vigentes.

Na Rede estadual do PI, a seleção para o cargo de diretor ocorre mediante um cadastro de reservas chamado “Banco de Gestores”. O cadastro é formado por meio de uma seleção que envolve quatro etapas: (i) Inscrição; (ii) Aprovação em curso de Gestão Escolar, a ser realizado em Plataforma Virtual, com carga horária de 40h (quarenta horas); (iii) Realização do Exame de Qualificação e de Certificação em Gestão Escolar (questões objetivas); e (iv) Entrevista.

Podem se candidatar ao cadastro de reservas professores, coordenadores ou supervisores pedagógicos pertencentes ao quadro efetivo de servidores da Secretaria de Estado da Educação e que atendam aos seguintes requisitos, é necessário: possuir diploma de nível superior (graduação); ter experiência mínima de dois anos de efetivo exercício da docência, devidamente comprovados; ser lotado efetivamente em escolas da Rede estadual, Gerência Regional de Educação ou sede da Secretaria, no município no qual a escola pretendida está localizada; estar quite com as obrigações eleitorais e, em caso de candidato do sexo masculino, também com as militares; não registrar antecedentes criminais e estar em pleno gozo dos direitos políticos; não

ter sofrido penalidade por força de procedimento administrativo disciplinar, cível ou criminal nos últimos quatro anos e/ou não estar respondendo a processo administrativo disciplinar (PAD).

Além desses requisitos, também são exigidos a apresentação da declaração negativa de débitos, emitida pela Gerência Regional de Educação da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), relativa às prestações de contas dos recursos financeiros recebidos pela escola, durante sua gestão, nos casos de candidatos que já exerceram a função de direção de escola; apresentação do plano de gestão que contemple metas de desempenho a serem implementadas na escola; apresentação da declaração com disponibilidade para o exercício da função, distribuídas de forma a contemplar todos os dias úteis da semana, de acordo com os turnos de funcionamento da Unidade de Ensino, atendendo ao trabalho pedagógico e desenvolvimento de programas e projetos, conforme a atribuição do gestor; e especificar a escola para a qual, prioritariamente, está concorrendo.

Atuação da Secretaria: o monitoramento e a avaliação da gestão das escolas

Verificamos como os diretores percebem o monitoramento e a avaliação que a Secretaria realiza nas escolas. Conforme dados disponibilizados pela Secretaria de Educação, no ES, o setor responsável pelo planejamento, monitoramento e avaliação é a Subsecretária de Planejamento e Avaliação. Este setor apresenta as seguintes atribuições: coordenar a formulação de políticas educacionais em consonância com as diretrizes, planos e ações do governo; elaborar planos, programas e projetos na área de educação; formular o Plano Plurianual de Ações, a proposta orçamentária anual e as diretrizes e prioridades para a Lei de Diretrizes Orçamentárias; monitorar a execução física e financeira de programas e projetos; avaliar resultados da educação básica; produzir, analisar e disseminar dados estatísticos da educação básica; e outras atividades correlatas.

Já no PI, o setor responsável é a Unidade de Gestão Estratégica, que possui a Gerência de Planejamento e Avaliação, responsável pelo plano estratégico da Secretaria. Atualmente, a Secretaria está operando por meio de projetos (em média 30 foram priorizados) e a operação do monitoramento ocorre pelo Escritório de Projetos, instituído em 2023. Este escritório tem como objetivo maximizar a eficiência e a eficácia do uso de recursos, garantindo que os projetos sejam entregues dentro do prazo, do orçamento e dos padrões de qualidade estabelecidos, permitindo que a Secretaria alcance seus objetivos estratégicos.

Uma das questões selecionadas possibilitou analisar como os diretores percebem o monitoramento da Secretaria quando perguntados sobre as contingências enfrentadas na direção da escola, no último ano letivo. No ES, quando perguntados sobre a frequência com a qual respondem pedidos de informação imprevistas solicitados pelos órgãos regionais/central ou outros agentes externos, os diretores responderam que são demandados uma vez ao mês (22,9%) e de 2 a 3 vezes por semana (18,6%). Já no PI, eles mencionaram que respondem diariamente (21,4%), seguida de 2 a 3 vezes por semana (20,0%).

Com relação a receber visitas não previstas de representantes da Secretaria de Educação ou outros agentes externos, os respondentes do ES afirmaram que não têm enfrentado essa contingência (40,0%). No PI, por sua vez, os diretores relataram que eles enfrentam essa situação de 2 a 3 vezes por semestre (31,4%) e uma vez no semestre (20,0%).

Ao analisar a atuação da DRE, a Tabela 3 organiza os dados para os dois estados em relação: ao conhecimento da DRE sobre os acontecimentos da escola, ao monitoramento de metas a serem cumpridas pelas instituições escolares, a avaliação do desempenho dos diretores e o suporte técnico e pedagógico para apoiar a análise das informações sobre os resultados da escola. Os diretores, em ambos os estados, reconhecem a atuação deste setor em relação ao monitoramento e a avaliação dos diretores no que tange ao seu desempenho. Destacamos que o nível de concordância foi mais explícito no estado do ES. No estado do PI, houve uma maior variação entre a concordância parcial e total.

Tabela 3 – Percepção do diretor sobre a DRE: conhecimento sobre a escola, monitoramento, avaliação e suporte técnico e pedagógico

| Questão 33 | Espírito Santo | | | | Piauí | | | |
|--|----------------|------|-------|--------------|-------|-------|--------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Está ciente do que está acontecendo nesta escola. | 0% | 2,9% | 20,0% | 77,1% | 0% | 5,7% | 40,0% | 54,3% |
| 8. Monitora de forma sistemática o cumprimento de metas definidas para esta escola. | 0% | 1,4% | 12,9% | 85,7% | 0% | 11,4% | 47,1% | 41,4% |
| 9. Avalia o desempenho dos diretores das escolas sob sua responsabilidade. | 0% | 2,9% | 20,0% | 77,1% | 2,9% | 12,9% | 41,4% | 42,9% |
| 14. Teve o cuidado de oferecer suporte técnico e pedagógico para apoiar a análise das informações sobre os resultados da sua escola. | 0% | 0% | 30% | 70% | 1,4% | 11,4% | 50% | 37,1% |

Escala: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Concordo em parte; (4) Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Atuação da Secretaria: capacitação e qualificação dos diretores

Grin, Demarco e Abrucio (2021) afirmam que uma burocracia profissional e qualificada é indicadora das CE. Para Marengo (2017), uma burocracia qualificada requer a ingresso mediante concurso público, somado à estabilidade no cargo, a formação universitária, além da formação continuada como atributos necessários para o desempenho de suas atividades.

Neste contexto, relacionado a capacitação e a qualificação, os diretores foram questionados sobre a atuação da DRE em relação ao fornecimento de oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores e se este setor se ocupa do desenvolvimento profissional do diretor. Como pode ser visualizada na Tabela 4, os dados revelaram que os diretores, em ambos os estados, reconheceram este setor na atribuição dessas atividades. Novamente, destacamos que o nível de concordância foi mais explícito no estado do ES. No estado do PI, apesar de ser elevada a porcentagem das respostas, a concordância foi mais parcial.

Tabela 4 – Percepção do diretor sobre a DRE: desenvolvimento profissional professores e diretores

| Questão 33 | Espírito Santo | | | | Piauí | | | |
|--|----------------|------|-------|--------------|-------|-------|--------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Forneceu oportunidades de desenvolvimento profissional para professores nesta escola. | 0% | 5,7% | 32,9% | 61,4% | 11,4% | 11,4% | 55,7% | 21,4% |
| 3. Cuidou do seu desenvolvimento profissional (como diretor). | 1,4% | 5,7% | 30,0% | 62,9% | 8,6% | 10% | 61,4% | 20% |

Escala: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Concordo em parte; (4) Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Os diretores apontaram que fatores contribuíram para a sua atuação tendo como referência a sua trajetória profissional. Com relação às capacitações promovidas pela Secretaria, os diretores do ES enfatizaram que muito contribuíram para a execução de suas atividades (71,4%). Os diretores do PI, por sua vez, afirmaram que as capacitações contribuíram (41,4%) e contribuíram muito (57,1%). A partir desses dados, podemos considerar que, em ambos os estados, as capacitações oferecidas pela Secretaria são relevantes para a atuação dos diretores. O que podemos indagar é se essas capacitações, de fato, promovem a construção de capacidades de gestão dos diretores. Em caso afirmativo, caberia avaliar se os diretores, a partir das capacitações realizadas, conseguem analisar se têm contribuído efetivamente para o exercício de suas atividades.

Outro fator a ser considerado, a partir dos dados, é o fato de os diretores, nos dois estados, também terem destacado, de modo muito significativo, a contribuição das suas experiências em outras funções de gestão (87,1% no ES e 84,3% no PI) associadas a capacitação e a qualificação profissional. Tais dados reforçam que as capacidades de gestão dos diretores têm uma forte relação com a sua atuação no nível das escolas, uma vez que os diretores, segundo Oliveira e Paes de Carvalho (2018), desempenham um papel central na organização do trabalho escolar ao liderar a equipe de gestão e atuar, sobretudo, na coordenação administrativa.

Atuação da Secretaria: carreiras, incentivos e oportunidades profissionais

Sobre a carreira, incentivos e oportunidades oferecidos pela Secretaria, os diretores, ao fazerem uma projeção, em cinco anos, sobre qual cargo/função que gostariam de desempenhar, responderam que pretendiam continuar como diretores da mesma escola (ES: 61,4%; PI: 47,1%). Este dado revela que os diretores gostam e se identificam com as suas atividades e com o lugar de trabalho.

Os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação informam que no ES não há um plano específico de carreira para a função de diretor escolar, estando os servidores designados para essa função sujeitos ao plano de carreira dos profissionais do magistério efetivos da Rede. Além disso, quanto à remuneração, atualmente, é regulada pela Portaria, 060-R, de 09 de março de 2021, que estabelece critérios de cálculo do perfil tipológico das unidades escolares da Rede pública estadual de ensino para efeito específico de atribuição de remuneração para a função de diretor escolar.

Esse perfil tipológico das escolas é definido tomando por base os dados oficiais do Sistema Estadual de Gestão Escolar (Seges) e do Censo Escolar, observando os seguintes critérios: número de alunos matriculados; etapas de ensino e modalidades de ensino ofertadas; turnos de funcionamento; taxa percentual de ocupação das salas de aula efetivamente ocupadas (número total de alunos matriculados dividido pela capacidade máxima de matrículas, multiplicado por 100); e o índice socioeconômico da escola.

No PI, assim como no ES, também não há um plano específico de carreira para a função de diretor escolar. Há uma remuneração adicional para diretores que atuam em escolas de tempo integral.

Os dados também apontaram que não houve respostas significativas em relação à pretensão de assumir funções na Assessoria técnica e pedagógica na Gerência, Núcleo,

Diretoria ou Superintendência Regional (ES: 7,1%; PI: 12,9%) e tampouco na Inspeção/Supervisão Escolar (ES: 0,0%; PI: 11,4%). Tais dados podem levar ao seguinte questionamento: há diretrizes, nos dois estados, que promovam a progressão na carreira, ao estimular a ocupação de cargos na Secretaria como acontece na Rede estadual do Ceará?

Sobre os cargos/funções que os diretores desempenhavam antes de assumirem a direção na escola, os dados revelaram que, tanto no ES quanto no PI, a função mais significativa mencionada foi a de professor (tanto na escola atual [ES: 22,9%; PI: 50%] quanto em outra escola [ES: 27,1%; PI: 35,7%]). Destacamos que, em relação à função de assessor técnico e pedagógico na Gerência, Núcleo, Diretoria ou Superintendência Regional, não foram encontrados percentuais significativos. Estes dados reforçam o questionamento anteriormente feito sobre se há ou não incentivos para os diretores atuarem em setores na Secretaria.

Capacidades Estatais e de Gestão: dimensão político-relacional

Atuação da Secretaria: autonomia e motivação para a gestão da escola

Sobre a autonomia dos diretores para executarem as suas funções, notamos algumas diferenças entre os dois estados, conforme podem ser visualizadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Autonomia diretores: atividades pedagógicas

| Questão 14 | Espírito Santo | | | | Piauí | | | |
|--|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Definir o uso de verbas destinadas à escola através de programas como PDDE e similares. | 60,0% | 37,1% | 2,9% | 0,0% | 31,4% | 58,6% | 5,7% | 4,3% |
| 2. Definir a oferta curricular da escola (disciplinas oferecidas). | 0,0% | 11,4% | 45,7% | 42,9% | 10,0% | 34,3% | 38,6% | 17,1% |
| 3. Definir a oferta das disciplinas para cada série/ano do Ensino Médio. | 0,0% | 11,4% | 41,4% | 47,1% | 8,6% | 31,4% | 37,1% | 22,9% |
| 4. Definir o planejamento curricular (conteúdos de ensino) que será ministrado em cada disciplina. | 4,3% | 42,9% | 28,6% | 24,3% | 18,6% | 52,9% | 22,9% | 5,7% |
| 5. Selecionar os livros didáticos (PNLD) e outros textos utilizados na escola | 44,3% | 52,9% | 2,9% | 0,0% | 24,3% | 58,6% | 15,7% | 1,4% |
| 6. Estabelecer regras de disciplina e convivência escolar. | 45,7% | 40,0% | 12,9% | 1,4% | 51,4% | 48,6% | 0,0% | 0,0% |
| 7. Contratar assessoria para a formação de professores. | 2,9% | 5,7% | 31,4% | 60,0% | 14,3% | 27,1% | 38,6% | 20,0% |

Escala: (1) Muito alta; (2) Alta; (3) Baixa; (4) Muito baixa.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Os dados revelaram que os diretores possuem autonomia para definirem o uso de verbas destinadas à escola, para o planejamento curricular, para a seleção de livros didáticos (PNLD) e outros textos e para o estabelecimento de regras de disciplina e convivência escolar. Consideramos que tais aspectos dizem respeito ao cotidiano de ações dos diretores nas escolas, ilustrando a sua capacidade de gestão.

Os dados também revelaram que os diretores, em ambos os estados, não têm autonomia para a contratação de assessoria para a formação de professores. Podemos deduzir, então, que essa função compete à Secretaria. Com relação à definição de oferta curricular da escola e na oferta das disciplinas para cada série/ano do Ensino Médio, percebemos, pela Tabela 5, diferenças nos dois estados. No ES, os diretores relataram que apresentam baixa ou muito baixa autonomia para essas situações. Já no PI, as respostas ficaram concentradas em alta e baixa autonomia.

Ainda sobre a autonomia dos diretores, podemos visualizar na Tabela 6 outros aspectos relacionados a essa questão. Os dados demonstraram que os diretores, em ambos os estados, não apresentaram autonomia para a contratação de assessoria para apoiar o desenvolvimento de projetos na escola, para a elaboração e execução de planos de melhoria para a escola, para a realização de pequenas reformas e consertos, para a aquisição de materiais para a escola e para aquisição de bens permanentes como televisão, DVD, impressora e computador. Podemos deduzir, então, que tais funções estão relacionadas mais à Secretaria no que tange a aspectos administrativos e orçamentários, reforçando uma centralidade desse órgão nestes processos.

Tabela 6 – Autonomia diretores: atividades administrativas

| Questão 15 | Espírito Santo | | | | Piauí | | | |
|---|----------------|--------------|--------------|--------------|-------|-------|--------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Contratar assessoria para apoiar o desenvolvimento de projetos na escola. | 14,3% | 12,9% | 35,7% | 37,1% | 7,1% | 22,9% | 42,9% | 27,1% |
| 2. Contratar assessoria para melhorar a gestão da escola. | 17,1% | 37,1% | 25,7% | 20,0% | 7,1% | 21,4% | 42,9% | 28,6% |
| 3. Elaborar planos de melhoria para a escola. | 1,4% | 11,4% | 42,9% | 44,3% | 7,1% | 12,9% | 64,3% | 15,7% |
| 4. Executar os planos de melhoria. | 1,4% | 12,9% | 47,1% | 38,6% | 5,7% | 22,9% | 60,0% | 11,4% |
| 5. Fazer pequenas reformas e consertos. | 1,4% | 1,4% | 31,4% | 65,7% | 8,6% | 24,3% | 51,4% | 15,7% |
| 6. Adquirir materiais para a escola (tais como cadernos, lápis, canetas, papelaria etc.). | 1,4% | 0,0% | 15,7% | 82,9% | 2,9% | 14,3% | 52,9% | 30,0% |

| | | | | | | | | |
|--|-------|--------------|--------------|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 7. Fazer obras e reparos de maior complexidade (por exemplo, reformar o banheiro). | 17,1% | 27,1% | 37,1% | 18,6% | 24,3% | 42,9% | 24,3% | 8,6% |
| 8. Adquirir bens permanentes (televisão, DVD, impressora, computador) | 5,7% | 15,7% | 42,9% | 35,7% | 10,0% | 30,0% | 44,3% | 15,7% |

Escala: (1) Muito alta; (2) Alta; (3) Baixa; (4) Muito baixa.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Os dados também revelaram diferenças entre os estados com relação à autonomia para a contratação de assessoria para melhorar a gestão da escola, além da realização de obras e reparos de maior complexidade, como, por exemplo, a reforma no banheiro. Com relação ao primeiro aspecto, os dados apontaram que os diretores do ES assinalaram que têm alta e baixa autonomia, respectivamente. Os diretores do PI, por sua vez, assinalaram que apresentam baixa e muito baixa autonomia, respectivamente. Com relação ao segundo ponto, destacamos o fato dos diretores do PI afirmarem que possuem autonomia para a realização de obras e reparos de maior complexidade. Há alguma diretriz no estado que assegura ao diretor maior autonomia na execução orçamentária, no nível da escola?

Sobre a relação autonomia e trabalho do diretor, conforme disposta na Tabela 7, a maioria dos diretores do ES acreditam que podem influenciar na melhoria do trabalho realizado pelos professores e no desempenho dos estudantes. A maior parte dos diretores do PI se dividem entre concordar e discordar parcialmente. No entanto, ao somarmos os percentuais “discordo totalmente” e “discordo em parte”, 54,3% e 61,5%, respectivamente, reforçam que os diretores deste estado acreditam que podem melhorar o trabalho dos professores e o desempenho acadêmico dos alunos.

Tabela 7 – Percepção sobre o trabalho

| Questão 27 | Espírito Santo | | | | Piauí | | | |
|--|----------------|--------------|------|------|-------|--------------|--------------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Há pouco que eu, como diretor, possa fazer para melhorar o trabalho dos professores. | 61,4% | 30,0% | 7,1% | 1,4% | 21,4% | 32,9% | 41,4% | 4,3% |
| 6. Há pouco que eu, como diretor, possa fazer para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. | 62,9% | 28,6% | 8,6% | 0% | 28,6% | 32,9% | 34,3% | 4,3% |

Escala: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Concordo em parte; (4) Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

O que pensam os diretores sobre as capacidades de gestão das Secretarias de Educação? Uma análise dos estados do Espírito Santo e do Piauí

Foi também possível perceber, pelos dados, como a DRE tem estimulado os diretores a inovar e experimentar novas estratégias para melhorarem a escola, o que associamos com autonomia. Os dados revelaram que os diretores, nos dois estados, concordaram e reconheceram as ações da DRE neste aspecto, como podemos visualizar na Tabela 8.

Tabela 8 – Percepção do diretor sobre a DRE: estímulo à inovação

| Questão 33 | Espírito Santo | | | | Piauí | | | |
|--|----------------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Tem estimulado você a inovar, experimentar novas formas de melhorar a escola. | 0% | 1,4% | 31,4% | 67,1% | 5,7% | 4,3% | 52,9% | 37,1% |

Escala: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Concordo em parte; (4) Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Os dados revelaram que o nível de concordância total foi maior entre os diretores do ES. No estado do PI, os diretores se dividiram entre concordar parcialmente e concordar totalmente.

Relação Escola/Secretaria: apoio e disponibilidade da Secretaria e a atuação da DRE

Abrucio e Viegas (2022) afirmam que a relação entre a escola e a Secretaria, bem como o estabelecimento de mecanismos e estratégias de comunicação entre estes dois atores institucionais, são indicadores significativos das CE. Logo, para verificarmos a relação Escola/Secretaria, analisamos questões que abordam a rotina de trabalho do diretor em uma semana típica.

Em ambos os estados, os diretores apontaram que a atividade em que gastam mais tempo é a realização de tarefas administrativas e a gerência de recursos financeiros da escola (ES: 25,4%; PI: 25,0%). A segunda mais mencionada pelos diretores no ES foi a realização de reuniões e o oferecimento de orientações para o trabalho da equipe de gestão escolar (15,2%). No PI, os diretores mencionaram o acompanhamento e o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes, por meio do monitoramento dos resultados escolares (13,6%). Sobre a participação em reuniões e encontros promovidos pela Secretaria de Educação e órgãos regionais, os dados apontaram um percentual baixo nos dois estados (ES: 2,2%; PI: 8,6%).

Oliveira e Paes de Carvalho (2018) e Oliveira e Giordano (2018) afirmam que no ambiente escolar, o diretor assume diferentes demandas e tarefas: administrativas, burocráticas, relacionais, pedagógicas, entre outras. Além disso, as autoras destacam a centralidade do diretor

devido às suas atividades que envolvem a articulação, o planejamento, a organização e o acompanhamento das atividades pedagógicas, para além dos aspectos administrativos.

Os dados revelaram que os diretores, no seu cotidiano, executam tarefas relacionadas mais ao administrativo, à gerência e ao monitoramento da escola. Tais aspectos levam ao seguinte questionamento que, apesar de conexo à pesquisa e relevante para a discussão, extrapola o escopo deste artigo: qual é o apoio/suporte que a Secretaria oferece nas atividades administrativas e gerenciais executadas pelos diretores? Em outras palavras, quais são as capacidades técnicas e gerenciais que a Secretaria tem ofertado para os diretores executarem as suas atividades?

Sobre aspectos que os diretores consideraram mais importantes para a melhoria da escola e aprendizagem dos estudantes, notamos, em ambos os estados, um percentual baixo em relação à participação dos diretores em reuniões e encontros promovidos pela Secretaria de Educação e órgãos regionais (ES: 0,0%; PI: 4,4%). Os diretores citaram como mais significativo o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, através do monitoramento dos resultados escolares (ES: 43,1%; PI: 32,4%).

Sobre as contingências enfrentadas pelos diretores durante o último ano letivo, analisamos a participação em reuniões não programadas com os órgãos regionais ou com outros agentes externos. Os dados mostraram diferenças entre os dois estados. No ES, os diretores afirmaram que a participação em reuniões não programadas acontece uma vez ao mês (25,7%), seguida da opção “não tenho enfrentado esta contingência” (21,4%). Sobre esse aspecto, os diretores no PI assinalaram como sendo mais significativa a alternativa “2 a 3 vezes no semestre” (21,4%), seguida da opção “a cada 15 dias” (15,7%).

Ainda sobre a relação Escola/Secretaria, os dados revelaram que, quando os diretores, em ambos os estados, enfrentam problemas na gestão da escola de difícil solução, eles recorrem à Diretoria, Gerência, Núcleo ou Superintendência Regional como uma segunda opção (ES: 32,9%; PI: 31,4%). Este dado revela que parece haver um canal de interlocução entre a secretaria e a escola.

A primeira opção apontada pelos diretores do ES foi “membros da equipe de gestão” (52,9%). No PI, os diretores, por sua vez, recorrem ao “Conselho escolar” (35,7%). Podemos indagar: quais são as funções deste Conselho? É constituído por quais membros? Qual é o seu poder discricionário e sua capacidade de influenciar o cotidiano da escola?

Os diretores também avaliaram como era sua relação com os profissionais dos órgãos superiores (Regional, Secretaria de Educação), bem como com os profissionais de escolas

O que pensam os diretores sobre as capacidades de gestão das Secretarias de Educação? Uma análise dos estados do Espírito Santo e do Piauí

vizinhas. Os dados revelaram que, nos dois estados, os diretores consideraram a relação como sendo boa e muito boa em ambas as relações.

Quanto ao apoio que a escola teve nos últimos três anos da Secretaria de Estado de Educação e da Diretoria Regional de Ensino, os diretores em ambos os estados afirmaram de maneira significativa que se sentem apoiados por este órgão e setor. Segundo os diretores, esse apoio recebido melhorou muito a qualidade do trabalho da escola. Como podemos verificar na Tabela 9, apesar de ser elevado o percentual nos dois estados, a avaliação sobre a qualidade do apoio à Secretaria foi maior no ES.

Tabela 9 – Apoio da Secretaria de Educação e da Diretoria Regional de Ensino

| Questão 31 | Espírito Santo | | Piauí | |
|-------------------------------------|----------------|-------|-------|------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 6. Secretaria de Estado da Educação | 100% | 0% | 97,1% | 2,9% |
| 7. Diretoria Regional de Ensino | 90,0% | 10,0% | 98,6% | 1,4% |

Escala: (1) Sim; (2) Não.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Por fim, em relação à atuação da DRE para promover o envolvimento dos diretores nas decisões relacionadas à escola, na disponibilidade deste setor e na promoção de trabalho conjunto com outros diretores, em ambos os estados, os diretores reconheceram e concordaram com as funções deste setor ao considerarem esses aspectos, conforme pode ser observado na Tabela 10.

Tabela 10 – Percepção do diretor sobre a DRE: relação com a escola

| Questão 33 | Espírito Santo | | | | Piauí | | | |
|---|----------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Envolveu-o nas decisões que tomou em relação a esta escola | 0% | 7,1% | 41,4% | 51,4% | 7,1% | 18,6% | 47,1% | 27,1% |
| 5. Está disponível quando você precisa | 0% | 1,4% | 21,4% | 77,1% | 1,4% | 8,6% | 50% | 40% |
| 10. Tem lhe dado oportunidades de trabalho conjunto com outros diretores. | 0% | 4,3% | 31,4% | 64,3% | 5,7% | 11,4% | 41,4% | 41,4% |

Escala: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Concordo em parte; (4) Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Enfatizamos que o nível de concordância total foi maior no ES. No estado do PI, houve uma maior variação nas respostas, concordando em parte com a atuação da DRE.

Interação Secretaria/Atores Externos

Lotta e Vaz (2015) afirmam que o envolvimento de novos atores, para além de entes governamentais, tem colaborado com iniciativas e com financiamento para a educação pública. Com o envolvimento de novos atores, a Secretaria exerce a sua capacidade de interlocução, mobilização e negociação.

Sobre este aspecto, verificamos, pelos dados, que, em uma semana típica, os diretores, nos dois estados, relataram que não faz parte de sua rotina cotidiana de trabalho reunir-se com agentes/parceiros externos à escola (o conselho tutelar e a associação comunitária). Verificamos um percentual baixo nos dois estados: ES: 0,0%; PI: 0,7%. Pelo fato de não fazer parte das atividades rotineiras dos diretores, não consideraram que estas reuniões possam melhorar a escola e a aprendizagem dos alunos. Novamente, os dados reforçam que os diretores chamam para si a responsividade/responsabilidade sobre a qualidade da escola e o processo de aprendizagem dos alunos.

Ao enfrentarem problemas na gestão da escola de difícil solução, os dados informaram que os diretores não recorrem aos assessores técnicos externos. Conforme mencionado anteriormente, recorrem à Diretoria, Gerência, Núcleo ou Superintendência Regional, aos membros da equipe de gestão e ao conselho escolar.

Com relação ao apoio que a escola teve nos últimos três anos de atores externos, os dados mostraram que no ES, os diretores enfatizaram o apoio das universidades e faculdades, tanto públicas quanto privadas (65,7%), bem como o apoio do Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional da Educação (CNE) (75,7%). Sobre a qualidade desse apoio ter melhorado a qualidade do trabalho da escola, os diretores afirmaram que em relação às universidades e faculdades, este apoio melhorou muito em 35,9%. Já com relação ao MEC/CNE, o percentual encontrado foi de 50,0%.

No PI, destacamos um percentual elevado de apoio do MEC/CNE (80,0%). Ao avaliarem o apoio recebido para melhorar a escola, os diretores se dividiram entre “pouco” (41,4%) e “muito” (45,7%). Por estes dados, destacamos que os dois estados reconhecem a atuação do governo federal. Parecem ter o entendimento do papel do MEC como agente indutor das políticas educacionais.

Sobre o apoio de outros atores externos, verificamos que as empresas apoiam mais o estado do ES (35,7%) em relação ao estado do PI (18,6%). No que tange ao apoio das fundações e organizações não governamentais sem caráter lucrativo e do conselho de bairro ou organizações comunitárias, os percentuais foram mais difusos no ES, ao se dividirem entre ter

O que pensam os diretores sobre as capacidades de gestão das Secretarias de Educação? Uma análise dos estados do Espírito Santo e do Piauí

ou não o apoio, como pode ser verificado na Tabela 11. No PI, foi mais enfatizado o não apoio destes dois últimos atores externos pelo percentual encontrado.

Tabela 11 – Apoio externo

| Questão 31 | Espírito Santo | | Piauí | |
|--|----------------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1. Fundações e organizações não governamentais sem caráter lucrativo | 48,6% | 51,4% | 40,0% | 60,0% |
| 4. Conselho de bairro ou organizações comunitárias | 44,3% | 55,7% | 17,1% | 82,9% |

Escala: (1) Sim; (2) Não.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Por último, no que se refere à atuação da DRE ao selecionar iniciativas de apoio externo relevante para as prioridades da escola, os diretores dos dois estados concordaram com esta atuação deste setor. Enfatizamos que tanto no ES, quanto no PI, o percentual relacionado ao concordo em parte foi maior (ES: 48,6%; PI: 50,0%) em comparação ao concordo totalmente (ES: 45,7%; PI: 37,1%).

Considerações finais

Neste artigo, analisamos as percepções dos diretores escolares sobre as capacidades de gestão das Secretarias de Educação do Espírito Santo e do Piauí. Ao analisarmos as capacidades a partir das dimensões técnico-administrativa e político-relacional, os dados revelam que, em relação à primeira dimensão (técnico-administrativa), em ambos os estados, os diretores destacam a atuação da DRE (setor inserido no organograma das duas Secretarias) no que se refere ao monitoramento, a avaliação dos diretores e ao fornecimento de oportunidades para o desenvolvimento profissional. Também foram destacadas, quanto à qualificação profissional, as capacitações oferecidas pelas Secretarias como relevantes para a sua atuação. Apesar destes aspectos, para situações que envolvem a avaliação do trabalho do professor, os dados mostram que não são consideradas por parte dos diretores, de maneira significativa, as ponderações feitas pelos órgãos superiores de gestão.

No que diz respeito à segunda dimensão (político-relacional), os dados informam que os diretores, nos dois estados, apresentam uma maior autonomia para questões relacionadas ao

cotidiano de suas ações no contexto escolar, ilustrando suas capacidades de gestão. As Secretárias, por sua vez, apresentam maior autonomia em relação aos aspectos administrativos e orçamentários, reforçando a centralidade desses órgãos em ambos os estados. Os diretores afirmam sentir-se apoiados pela Secretaria na execução de suas atividades, observando que esse apoio contribuiu para a melhoria da qualidade do seu trabalho. No que diz respeito à interação da Secretaria com os atores externos, os diretores destacam a atuação do MEC/CNE como importantes agentes na indução das políticas educacionais.

Segundo Koslinski, Cunha e Andrade (2014), a escola e o diretor não são os únicos responsáveis pelo desempenho dos professores e alunos. É importante levar em consideração o apoio das Secretarias de Educação e instâncias intermediárias para que as escolas alcancem suas metas, ou até mesmo o estabelecimento de metas para instâncias superiores de gestão da educação. A partir deste aspecto e dos dados encontrados, notamos que há uma crença no papel do diretor quanto às suas habilidades e capacidades para realizar o seu trabalho, ilustrando a sua capacidade ao gerenciar o funcionamento da escola.

Assim, os dados sugerem que os diretores se sentem responsáveis pela melhoria da escola e pela aprendizagem dos alunos. Estes dados estão em conformidade com Brooke (2006) e Koslinski, Cunha e Andrade (2014) ao afirmarem que os diretores se consideram responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição escolar. Estes aspectos possibilitam indagar: qual é a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação? Como a Secretaria monitora a aprendizagem dos alunos? Como se comunica com os diretores? De que maneira as diretrizes formuladas para a Rede chegam às escolas?

Parece-nos importante questionar se, para além das capacidades construídas pelos diretores por meio das suas experiências e do cotidiano de suas ações, as Secretarias de Educação fomentam e instrumentalizam essas capacidades para os diretores. Nessa direção, indagamos também como as Secretarias criam suas capacidades administrativas e relacionais para gerir a sua Rede.

Ao analisarmos o conjunto dos dados nos dois estados, percebemos que as duas Secretarias atuam e têm contribuído para a formação de capacidades de gestão. Entretanto, os dados sugerem que essa atuação é centralizada, vertical e de cima para baixo. Em outras palavras, as Secretarias definem diretrizes e mecanismos de gestão e monitoramento que serão transferidos para os diretores, que serão, nas escolas, os responsáveis pela disseminação e mobilização de suas equipes. Os mecanismos de gestão e de monitoramento vertical de baixo

para cima, fruto das interações entre os diretores e as Secretarias, parecem mais incipientes, pontuais e intermitentes.

Nesse contexto, ambas as Secretarias ainda adotam a abordagem clássica de responsividade, respondendo e agindo mais conforme as demandas dos diretores do que seguindo rotinas estruturadas e planejamento estratégico. Essa abordagem potencialmente contribui para uma lógica de responsabilização e culpabilização dos diretores, um dos efeitos negativos da fragilidade da capacidade de gestão das Secretarias, evidenciada pela divisão e antagonismo entre os dois cenários: o da escola e o da Secretaria.

Logo, para que a atuação do diretor e de outros membros da equipe escolar ocorra de forma efetiva, as Secretarias de Educação devem promover condições necessárias para a seleção e formação adequada dos diretores, além da realização de visitas, monitoramento e acompanhamento às escolas. As Secretarias representam um componente essencial para a construção da qualidade das escolas e, portanto, devem ser consideradas centrais nos processos de gestão e de implementação de qualquer política/programa educacional.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *In*: ABRUCIO, F. L. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. p. 241-274.

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. Capacidades estatais locais na educação brasileira: avanços, limites e desafios. *In*: GRIN, E. J.; DEMARCO, D. J.; ABRUCIO, F. L. **Capacidades estatais municipais: o universo desconhecido no federalismo brasileiro**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2021. p. 401-427.

ABRUCIO, F. L.; VIEGAS, R. R. **Capacidades estatais das secretarias municipais de Educação: diagnóstico e reforma**. [S. l.]: FGV EBAPE, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360833221_Capacidades_estatais_das_secretarias_municipais_de_Educacao_diagnostico_e_reformas. Acesso em: 20 mar. 2023.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

CARDOSO, L. R.; MARENCO, A. Qualidade Burocrática e Performance Estatal: Desvendando a caixa preta do município. **Administração Pública e Gestão Social**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 1-21, 2019. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351560525001>. Acesso em: 13 out. 2023.

GOMIDE, A.; MACHADO, R.; ALBUQUERQUE, P. M. Capacidade estatal e desempenho na percepção dos burocratas brasileiros: desenvolvimento e validação de um modelo de equações estruturais. **Cadernos EBAPE.BR**, [S. l.], v. 19, p. 689-704, 2021. Disponível em: [10.1590/1679-395120200159](https://doi.org/10.1590/1679-395120200159) Acesso em: 14 out. 2023.

GRIN, E. J.; DEMARCO, D. J.; ABRUCIO, F. L. Capacidades estatais em governos subnacionais: dimensões teóricas e abordagens analíticas. *In*: GRIN, E. J.; DEMARCO, D. J.; ABRUCIO, F. L. **Capacidades estatais municipais: o universo desconhecido no federalismo brasileiro**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2021. p. 42-85.

KOSLINSKI, M. C.; CUNHA, C. P.; ANDRADE, F. M. Accountability escolar: um estudo exploratório das escolas premiadas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 108-137, set./dez., 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2865>. Acesso em: 14 out. 2023.

LOTTA, G. S.; VAZ, J. C. Arranjos institucionais de políticas públicas: aprendizados a partir de casos de arranjos institucionais complexos no Brasil. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 66, n. 2, p. 171-194, 2015. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/409>. Acesso em: 12 out. 2023.

MARENCO, A. Burocracias profissionais ampliam capacidade estatal para implementar políticas? Governos, burocratas e legislação em municípios brasileiros. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 60, n. 4, p. 1025-1058, 2017. Disponível em: [2017http://dx.doi.org/10.1590/001152582017141](https://doi.org/10.1590/001152582017141) Acesso em: 13 out. 2023.

MARENCO, A.; STROHSCHOEN, M. T. B. Abrindo a caixa-preta da gestão municipal: variações no perfil de burocracias governamentais locais. *In*: MARENCO, A.; NOLL, M. I. (ed.). **A política, as políticas e os controles: como são governadas as cidades brasileiras**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018. p. 49-64.

OLIVEIRA, A. C. P.; GIORDANO, E. O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 49-72, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/376>. Acesso em 14 out. 2023.

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

OLIVEIRA, B. R.; DAROIT, D. Public policy networks and the implementation of the Bolsa-Família Program: An analysis based on the monitoring of school attendance. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 28, n. 120, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4499>. Acesso em: 14 out. 2023.

PEREDA, P.; LUCCHESI A.; MENDES K.; BRESOLIN, A. Evaluating the impact of the selection process of principal in Brazilian public schools. **Nova Economia**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 591-621, 2019. Disponível em:

O que pensam os diretores sobre as capacidades de gestão das Secretarias de Educação? Uma análise dos estados do Espírito Santo e do Piauí

<https://www.scielo.br/j/neco/a/bVZVkJQfk9cnPXKpf4Ymq3Sx/?format=pdf&lang=en>.
Acesso em: 15 out. 2023.

PIRES, R. R. C.; GOMIDE, A. A. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Rev. Sociol. Polit.**, [S. l.], v. 24, n. 58, p. 121-143, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-987316245806>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SEGATTO, C. I.; EUCLYDES, F. M.; ABRUCIO, F. Capacidades estatais e seus efeitos nas políticas municipais de educação. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, [S. l.], v. 26, n. 84, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/81938>. Acesso em: 12 out. 2023.

SOUZA, C.; FONTANELLI, F. Capacidade estatal e burocrática: sobre conceitos, dimensões e medidas. *In*: MELLO, J.; RIBEIRO, V. M.; LOTTA, G.; BONAMINO, A.; CARVALHO, C. P. **Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades**. Brasília: Ipea, 2020. p. 45-69.

CRediT Author Statement

Agradecimentos: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Financiamento: As atividades da PGLEQE contaram com apoio financeiro do Instituto Unibanco.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Todos os participantes da pesquisa assinaram termos de participação livre e consentida. A entrada da pesquisa junto às Secretarias de Educação dos estados do Espírito Santo e Piauí foi feita por meio de cooperação intermediado pelo Instituto Unibanco.

Disponibilidade de dados e material: As bases de dados originais da pesquisa PGLEQE não estão disponíveis devido a questões de sigilo e respeito a lei geral de proteção de dados.

Contribuições dos autores: Breyner Ricardo de Oliveira – concepção, idealização, escrita e revisão; Maria Michelle Fernandes Alves – escrita e revisão.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

